

SEÇÃO: ARTIGOS

Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e *background* de estudantes?¹

Julio Bertolin²
Alberto Amaral³
Leandro Almeida⁴

Resumo

Nos últimos tempos, em função da massificação dos sistemas e da ampliação do acesso de estudantes provenientes de contextos familiares, socioeconômicos e culturais menos favorecidos, a melhoria da qualidade e da equidade tem se tornado um importante desafio para as políticas educacionais da educação superior. Especialmente em países em fase de desenvolvimento, com atraso no processo de universalização da educação básica e grande desigualdade social, o capital cultural e o *background* podem prejudicar a aprendizagem e o desenvolvimento desses jovens no nível superior. Nesse contexto, o Brasil criou uma das maiores bases de dados do mundo contendo relevantes informações socioeconômicas sobre estudantes e o desempenho dos mesmos em exames aplicados em larga escala. Assim, buscando avaliar possibilidades de ampliar a equidade na educação superior e tendo como sustentação teórica a literatura internacional acerca da eficácia escolar, realizamos o cruzamento de dados empíricos entre desempenho e percepção dos discentes sobre atributos de qualidade de cursos de graduação. Os resultados encontrados no Componente Específico da avaliação Enade, em uma amostra dos cursos de Administração e Direito que atenderam preponderantemente estudantes de meios populares, permitem argumentar em favor da possibilidade de cursos de graduação conseguirem compensar, em alguma medida, a defasagem de capital cultural e de *background* desses graduandos.

Palavras-chave

Educação superior – Estudantes de meios populares – Capital cultural – *Background* – Desempenho.

1- Este trabalho foi realizado com apoio da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – Brasil, a quem agradecemos.

2- Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil. Contato: julio@upf.br

3- Center for Research in Higher Education Policies, Matosinhos, Portugal. Contato: alberto.amaral@a3es.pt

4- Universidade do Minho, Braga, Portugal. Contato: leandro@ie.uminho.pt



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945185453>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Can undergraduate courses offset the lack of student's background and cultural capital?⁵

Abstract

In recent times, due to the massification of the systems and the expansion of the access of students from disadvantaged family, socioeconomic and cultural contexts, the improvement of quality and equity has become an important challenge for higher education policies. Especially in developing countries, with a late process to universalize basic schooling and great social inequality, cultural capital and background can undermine the learning and development of these young people at college level. In this context, Brazil created one of the largest databases in the world containing relevant socioeconomic information about students and their performance in large-scale exams. Thus, in order to evaluate the possibilities of increasing equity in higher education and having the international literature on school effectiveness as our theoretical framework, we performed the cross-checking of empirical data between students' performances and perceptions on quality attributes of undergraduate courses. Our findings in the Enade's Specific Evaluation Component, in a sample of Business and Law courses predominantly attended by students from lower classes, allow us to argue in favor of the possibility of undergraduate courses to counterbalance, to some extent, discrepancies in cultural capital and background of these undergraduates.

Keywords

Higher education – Lower-class students – Cultural capital – Background – Performance.

Introdução

Nas últimas décadas, governos de diversos países têm envidado esforços a fim de aumentar o acesso à educação superior, tornando a massificação (ALTBACH, 2016) (BALBACHEVSKY; SAMPAIO, 2017) e a ampliação das taxas de atendimento nesse nível em tendências globais (UNESCO, 2009). No ano de 2010, existiam aproximadamente 150 milhões de matrículas na educação superior do mundo todo. Há estimativas que indicam que no ano de 2025 serão aproximadamente 250 milhões de estudantes. No âmbito dos países em desenvolvimento, a expansão da educação superior tem sido ainda mais significativa. Na primeira década deste século, por exemplo, o crescimento das matrículas na China, Brasil e Índia foi, em média, três vezes maior que a média mundial (MORCHE, 2012). Não

5 – This work was supported by CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – Brazil, to which we would like to express our gratitude

obstante tal crescimento, alguns sistemas de educação superior ainda apresentam graves problemas de iniquidades.

No caso específico do Brasil, o ingresso de estudantes provenientes dos meios populares⁶ aumentou especialmente por meio de cursos de instituições privadas. No ano de 2000, eram 6,5 mil cursos privados e, em 2015, 22,7 mil, ou seja, um crescimento em números absolutos superior a 16 mil novos cursos. No mesmo período, no âmbito das instituições estatais federais, a criação de novos cursos presenciais de graduação foi de apenas 4 mil. No ano de 2015, mais de três quartos dos estudantes estavam matriculados em instituições privadas (BRASIL, 2017).

O problema é que no Brasil as instituições estatais, que não cobram mensalidades, são consideradas mais qualificadas, assim os estudantes mais preparados, geralmente aqueles com capital cultural e *background* mais elevados, buscam acessar cursos com *status* social nessas instituições, enquanto, por outro lado, os menos preparados, principalmente os provenientes de meios populares, tendem a ingressar em cursos menos disputados nas instituições privadas com fins lucrativos, que cobram mensalidades (BERTOLIN, 2014). Desta forma, na prática, para parcela significativa dos estudantes provenientes de meios populares o acesso à educação superior restringe-se a cursos de graduação pouco disputados em instituições consideradas menos qualificadas.

Entretanto, no contexto de desafios políticos, econômicos e sociais, para além do aspecto quantitativo do acesso à educação superior, a melhoria da qualidade e da aprendizagem é fundamental. Destacados intelectuais têm alertado para a relevância da formação integral para a ampliação da justiça social e o fortalecimento das democracias (NUSSBAUM, 2010), bem como trabalhos recentes têm demonstrado a importância da qualidade da educação para o crescimento econômico dos países e regiões (HANUSHEK; WÖBMAN, 2007). Segundo Schendel e McCowan (2015), o equívoco de ampliar a quantidade sem a devida atenção para a qualidade já ocorreu em processos de ampliação da educação básica e que, portanto, no âmbito da educação superior, faz-se necessário dar atenção à qualidade e a formação com vistas a garantir que as organizações acadêmicas contribuam mais do que com mera emissão de diplomas.

Assim, não basta que os jovens acessem a educação superior, é preciso que as instituições e os cursos de graduação proporcionem desenvolvimento e aprendizagem adequada (DIAS et al., 2011). Entretanto, como alertaram MacBeath e Mortimore (2001), ao chegarmos ao século XXI, ao mesmo tempo em que desenvolvemos uma ciência sofisticada e uma tecnologia espetacular, tais como a inteligência artificial e a nanotecnologia, ainda não sabemos exatamente como educar da melhor forma a todos.

Desde que, em meados dos anos 1960, Bourdieu (1966) formulou a teoria do capital cultural e revelou o caráter reprodutivista das escolas e que o *Coleman Study* evidenciou a importância do *background* dos estudantes, diversas e variadas investigações têm procurado compreender as condicionantes da aprendizagem e desempenho dos estudantes.

6- No Brasil, no período 2002–2009, classes economicamente classificadas como inferiores ultrapassaram quantitativamente classes superiores. Em 2002, apenas 5% dos graduandos pertenciam à classe D, enquanto 25% pertenciam à classe A. Sete anos depois, tais percentuais mudaram de forma significativa, sendo que a classe D passou a representar 15% dos alunos e a classe A apenas 7% do total dos matriculados na educação superior do país (DATA POPULAR, 2010).

Não obstante, depois de décadas, ainda restam muitas dúvidas tanto em nível de educação básica como de educação superior.

Nesse contexto, de demanda por acesso e qualidade, a situação dos graduandos brasileiros provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos, ou seja, dos jovens dos meios populares, é crítica, visto que, na grande maioria, trata-se de estudantes que frequentaram escolas estatais na educação básica com problemas, que, provavelmente, experimentaram na infância e na adolescência alguma restrição de acesso à cultural e, até mesmo, falta de serviços básicos de saúde.

Publicação recente da subárea da neurociência evidenciou que viver na pobreza coloca em risco o desenvolvimento do cérebro das crianças. De acordo com o estudo, a associação entre renda familiar e volume é verificada em várias partes do cérebro, mas é mais pronunciada nos centros que governam a linguagem e o controle de impulsos. Em idade mais avançada, como a adequada para frequentar a educação superior, tais indivíduos terão desvantagem nos testes, mais dificuldade de inteligência de textos, de concentração e de autocontrole (NOBLE, 2015).

Não obstante o reconhecimento das poderosas implicações de limitações socioeconômicas que não auxiliam em trajetórias escolares, neste trabalho, procuramos prospectar cursos que atendem preponderantemente estudantes de meios populares e obtêm desempenho além do esperado em exames. Dessa forma, objetiva-se verificar a possibilidade de cursos de graduação poderem, em alguma medida, compensar dificuldades decorrentes do capital cultural e do *background* dos estudantes. Investigações dessa natureza, em contextos como o brasileiro, podem contribuir na elaboração de políticas de educação superior que reduzam as inequidades existentes nos sistemas.

Os fatores condicionantes do desempenho dos estudantes

Na década de 1960, o sociólogo francês Pierre Bourdieu, ao propor um novo modo de interpretação da escola e da educação, definiu o conceito de capital cultural com base em evidências da forte relação entre desempenho escolar e a origem socioeconômica e cultural dos estudantes. Tomando por base a frustração dos jovens de classe média e dos meios populares de falsas promessas dos sistemas de ensino, bem como pesquisas quantitativas que começavam a indicar significativas relações entre a origem social e os destinos escolares, Bourdieu argumentou que existem importantes elementos constitutivos do acúmulo cultural que é transmitido através da educação informal, especialmente no espaço familiar. Assim, afirmou o autor, há um:

[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1966, p. 326).

Paralelamente a tal reflexão de sociologia da educação, dois estudos encomendados por governos tornaram-se precursores da emergência da pesquisa sobre a relação entre o desempenho e o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes: o *Coleman Study*, nos Estados Unidos, e o *The Plowden Report*, na Inglaterra. O *Coleman Study*, publicado em 1966, transformou-se em um marco da pesquisa sociológica, derrubando mitos e alterando o curso da pesquisa acerca de fatores determinantes da educação.

Redigido com base em uma grande pesquisa *survey*, realizada com aproximadamente 640 mil alunos e quatro mil escolas, tal relatório foi encomendado por exigência da Lei dos Direitos Civis, que pressupunha significativa desigualdade qualitativa entre as escolas de negros e brancos e entre as escolas do Norte e do Sul dos Estados Unidos. Na época, acreditava-se que os insumos das escolas (equipamentos e outras condições de funcionamento) eram os principais fatores condicionantes do desempenho dos estudantes. Entretanto, os resultados divulgados da pesquisa surpreenderam, visto que demonstraram que outra variável era mais importante: o *background*, ou seja, o contexto familiar, social, econômico e cultural dos estudantes (COLEMAN et al., 1966).

Outros estudos acerca da relação *background* e desempenho foram realizados na Europa, como, por exemplo, o *The Plowden Report*, elaborado em 1967 pelo *Central Advisory Council for Education* da Inglaterra. Tal relatório também evidenciou que a escola tem um impacto menor na explicação do desempenho dos estudantes comparativamente às condições socioeconômicas. Os resultados apresentados após levantamento realizado junto a mais de cem escolas de ensino fundamental da Inglaterra indicaram que a porcentagem da variação em desempenho que podia ser explicada pelas condições do *background* dos estudantes era de quase 50%, enquanto que os fatores que descreviam as condições das escolas explicavam pouco menos de 20% (DEPARTMENT...; PLOWDEN, 1967).

Esses estudos pioneiros subsidiaram discussões sociológicas amplas sobre o efeito do meio social nos percursos escolares, bem como fomentaram investigações sobre eficácia escolar que trataram os fatores associados ao desempenho dos estudantes com base em dois principais grupos: (i) efeito escola e (ii) *background*. A discussão central ficou relacionada ao poder de impacto de cada grupo e dos respectivos fatores condicionantes na *performance*. O efeito escola considera os atributos relacionados ao ambiente escolar, tais como infraestrutura física, recursos e ferramentas educacionais, projeto pedagógico, gestão e corpo docente, o que, no âmbito da educação superior, está relacionado aos atributos de qualidade dos cursos de graduação. O *background*, por sua vez, inclui, fundamentalmente, o contexto familiar, social e econômico dos estudantes, que também pode ser entendido como condicionante do capital cultural dos mesmos.

Nas últimas décadas a pesquisa baseada em métodos quantitativos acerca desses fatores condicionantes do desempenho saiu da quase completa insignificância para o centro das atenções das investigações educacionais. Desde a ideia inicial, provavelmente uma interpretação um tanto radical dos estudos *Coleman* e *Plowden*, de que *a escola não faz a diferença*, até os dias atuais, muitas outras linhas de investigação e interpretação foram desenvolvidas, com importantes contribuições e avanços observados em diferentes países, especialmente em países desenvolvidos como, por exemplo, Estados Unidos, Reino Unido, Holanda e Austrália.

Nessa trajetória, um conjunto significativo de estudos buscou demonstrar que, de alguma forma, a escola pode influenciar no desempenho (BROOKOVER et al., 1979; MORTIMORE, 1997), que existem características que podem tornar uma escola mais eficaz (MACGILCHRIST; REED; MYERS, 2004) e, inclusive, que a escola pode contribuir em contextos exclusivamente de atendimento a estudantes de meios populares (EDMONDS, 1979). Atualmente, a opinião de que a escola da educação básica não importa está praticamente ultrapassada e existe uma ideia generalizada, em nível internacional, de que, apesar do *background* ser o principal fator condicionante, a escola *pode fazer a diferença* (SAMMON; HILLMAN; MORTIMORE, 1995), impactar positivamente o desenvolvimento das crianças, agregar valor e que, por conseguinte, um importante desafio das políticas educativas é melhorar de forma generalizada todas as escolas (REYNOLDS et al., 2000).

No âmbito da educação superior, os estudos acerca de fatores condicionantes do desempenho dos estudantes foram menos frequentes do que na educação básica. Não obstante, atualmente existe uma quantidade considerável de trabalhos que abordam a relação entre *background* e desempenho dos graduandos (PARK; KERR, 1990; ANDERSON; BENJAMIN; FUSS, 1994; SMITH; NAYLOR, 2001), bem como a relação entre aspectos dos cursos de graduação e seus atributos, tais como formação docente e qualidade de ensino, e a performance dos estudantes (BEEKHOVEN; DE JONG; VAN HOUT, 2003; BRUINSMA, 2003). Nos Estados Unidos, por exemplo, o desempenho dos graduandos e seus condicionantes vêm sendo analisados por meio do *Grade Point Average - GPA* (BETTS; MORRELL, 1999; COHN et al., 2004). Em geral, esses estudos coadunam com as pesquisas da educação básica, ou seja, eles indicam que o *background* é o principal fator condicionante do desempenho, mas que aspectos e atributos dos cursos também podem influenciar nas notas obtidas pelos estudantes.

Em países em desenvolvimento, tais estudos são incipientes. Nesses contextos existem especificidades sociais e problemas educacionais, tais como atraso no processo de universalização da educação básica e grande desigualdade econômica, que podem impactar significativamente o *background* e o desempenho dos estudantes na educação superior. No Brasil, além de estudos qualitativos (MASSI; VILLANI, 2015), com a construção de grandes bases de dados sobre avaliações de larga escala como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), trabalhos acerca de fatores condicionantes do desempenho de graduandos começaram a surgir nos últimos anos (BERTOLIN; MARCON, 2015).

Assim, investigações acerca dos resultados do Enade em nível de curso e a respeito dos fatores condicionantes ou atributos de qualidade do desempenho de estudantes podem contribuir na construção do conhecimento sobre os jovens oriundos de meios populares e a equidade dos sistemas educacionais.

O capital cultural, o *background* e o desempenho dos estudantes no Enade

Desde o ano de 1996, com o Exame Nacional de Cursos - ENC, conhecido também como Provão, os estudantes de graduação do Brasil são avaliados por meio de testes

padronizados aplicados em escala nacional. Em 2004, com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, o ENC foi substituído pela Enade.

O exame Enade é um instrumento que avalia o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação por meio da aplicação de um exame com perguntas divididas em dois componentes: (i) componente específico, que aborda conteúdo de cada carreira / profissão e (ii) formação geral, que aborda conhecimentos gerais e temas exteriores ao âmbito específico da profissão a ser exercida pelo graduando. As questões do componente de formação geral, que são as mesmas para todos os cursos, representam 25% da nota final do estudante, e as questões do componente específico, relacionadas ao conteúdo de cada carreira, representam 75%.

Não obstante a alternância de carreiras participantes em cada edição (visto que os cursos participam uma vez a cada três anos), no ano de 2014, quase 500 mil estudantes que estavam concluindo seus cursos participaram do exame, dentro de um universo, naquele momento, de mais de 7 milhões de matrículas em todo o sistema nacional. Além do exame, o Enade também tem dois questionários, um para os estudantes e outro para os coordenadores de curso. O questionário dos estudantes contém questões diversas acerca da condição socioeconômica e cultural dos mesmos e das impressões qualitativas dos cursos frequentados. Aspectos relativos a cor da pele, condições de vida, renda familiar, condições de estudo, a educação básica cursada e o nível de formação dos pais, bem como opiniões subjetivas a respeito da infraestrutura (laboratórios e biblioteca) e a qualidade dos cursos, são abordados em mais de cinquenta questões. As análises das respostas registradas pelos estudantes no questionário socioeconômico permitem inferir o capital cultural e o *background* dos mesmos e a percepção de qualidade que eles têm dos seus cursos.

O desempenho e as notas obtidas pelos estudantes geram importantes conceitos que são utilizados na regulação do sistema e como indicadores de qualidade das instituições e cursos. Um dos índices calculados a partir do Enade é o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que avalia conceito análogo às ideias de valor agregado e de efeito escola. Por meio do uso de métodos estatísticos⁷, que procuram isolar os efeitos de diferenças prévias de *background* entre os estudantes, o IDD demonstra quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele. O conceito IDD dos cursos varia de 1 (um), o mais baixo, até 5 (cinco), o mais alto.

As análises estatísticas das notas obtidas pelos estudantes nas diversas edições do Enade têm demonstrado, sob distintas perspectivas, que os estudantes provenientes de contextos socioeconômicos mais elevados tendem a obter notas mais altas, independentemente de áreas do conhecimento e do tipo de instituição (SOUZA, 2008; SILVA, 2011; SANTOS, 2012). De fato, a realização de cálculos a respeito dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – da edição 2015 evidencia que, quase como uma regra, a média geral dos concluintes na nota do conteúdo de formação geral aumenta conforme

7- O IDD, com algumas variações metodológicas entre as diferentes edições do Enade, é uma medida de valor agregado com base em uma análise comparativa do desempenho de estudantes concluintes de um curso em relação aos resultados obtidos, em média, pelos estudantes dos demais cursos cujos perfis socioeconômicos e culturais dos graduandos são semelhantes. A atribuição do conceito IDD para os cursos ocorre em função de afastamento padronizado. Detalhes metodológicos dos procedimentos de cálculo do IDD estão disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/documentos-e-legislacao12>>.

a renda mensal da família também aumenta (Tabela 1), conforme o grau de escolaridade da mãe do concluinte se qualifica e conforme a cor da pele do aluno fica mais clara.

Tabela 1- Médias das notas no conteúdo de Formação Geral dos graduandos concluintes por renda mensal familiar – Edição do Enade do ano 2015

Indicador social	Quantidade de alunos	Média da formação geral	Mediana da formação geral
Até 1,5 SM	45975	51,16	51,60
1,5 a 3 SM	110544	52,55	53,10
3 a 4,5 SM	93765	53,82	54,40
4,5 a 6 SM	64114	55,07	55,80
6 a 10 SM	62122	56,89	57,80
10 a 30 SM	49160	59,71	61,20
Mais de 30 SM	11875	60,61	62,70

Fonte: Autores, baseado em Brasil (2017).

*Obs: SM - salário mínimo.

Da mesma forma, quanto melhor for a condição socioeconômica, maior o valor agregado pelos graduandos durante o curso. A diferença das médias no componente específico entre ingressantes e concluintes aumentaram para as diferentes condições de *background* dos estudantes na edição do Enade do ano 2007, independentemente da categoria administrativa das instituições. Por exemplo, quanto melhor a escolaridade da mãe, maior a melhora percentual do desempenho dos concluintes em relação aos ingressantes (Tabela 2).

Tabela 2 - Melhora percentual da média das notas do Componente Específico dos concluintes em relação à mesma média dos ingressantes por escolaridade da mãe – Edição do Enade do ano 2007.

Indicador social	Instituições privadas			IFES		
	Ingressantes	Concluintes	Melhora %	Ingressantes	Concluintes	Melhora %
Nenhuma	31,24	36,27	16	33,07	40,12	21
Até 4º	32,98	40,61	23	35,29	45,53	29
Até 8º	32,45	42,69	32	36,56	46,57	27
Médio	32,02	44,05	38	35,24	48,72	38
Superior	31,91	46,17	45	35,75	53,14	49

Fonte: Autores, baseado em Brasil (2017).

*Obs: IFES - Instituições Federais de Educação Superior.

Em síntese, pode-se dizer, com considerável margem de confiança, que o desempenho dos estudantes da educação superior brasileira no Enade tende, da mesma forma que demonstrado pela literatura internacional, a ser condicionado pelo capital cultural e *background*. Diante de tal constatação e da ampliação do acesso de estudantes

de meios populares, torna-se pertinente questionar: mesmo que não possam recuperar completamente as deficiências de uma educação básica frágil e de um passado familiar e social de dificuldades, os cursos de graduação podem ou não fazer alguma diferença para estudantes de meios populares? Alguns cursos de graduação conseguem compensar dificuldades prévias dos estudantes provenientes de contextos vulneráveis e proporcionar um desempenho melhor que o esperado?

A diferença de desempenho entre os cursos

Apesar de acontecerem principalmente em países desenvolvidos (SMITH, 2015), os estudos sobre as possibilidades de compensação do capital cultural e *background* se tornam ainda mais pertinentes para nações em desenvolvimento, visto que a desigualdade social e a massificação acelerada, que são características dessas sociedades, configuram tal questão como crítica. No caso do Brasil, que tem um dos maiores bancos de dados do mundo contendo relevantes informações sobre estudantes e o desempenho dos mesmos em exames aplicados em larga escala, investigações com tal objetivo podem ser desenvolvidas com prospecções nos dados do exame Enade.

A partir da experiência internacional, que apresenta como principais fatores condicionantes do desempenho dos estudantes o *background* e o efeito escola, pode-se, então, deduzir que, quando o capital cultural não explica (em função, por exemplo, da semelhança de perfil dos estudantes), são os atributos do curso, potenciais causadores do efeito escola, que devem ser os prováveis condicionadores das diferenças de *performance*. Logo, ao se realizar uma análise do desempenho de um grupo de cursos participantes de uma edição específica do Enade, de uma mesma carreira e com estudantes com um mesmo perfil de meios populares, é plausível considerar que, quando forem constatadas notas superiores para um curso em específico, tal diferença de desempenho deve decorrer, provavelmente, das especificidades e atributos desse curso.

Nesse sentido, no presente trabalho, com o objetivo de se obter uma amostra do sistema, em um primeiro momento realizou-se uma seleção com os cursos das carreiras com maior quantidade de matrículas na educação superior brasileira, quais sejam, Administração e Direito⁸, nas edições dos anos 2009 e 2012 do exame Enade⁹, que atenderam preponderantemente estudantes de meios populares¹⁰. Formaram-se, assim, quatro grandes grupos de cursos, um grupo para cada carreira em cada uma das edições do Enade consideradas, sendo que todos cursos selecionados tinham estudantes com perfil de capital cultural e *background* semelhantes.

8- A escolha de Administração e Direito como amostra justifica-se na medida em que os cursos dessas duas carreiras concentram as maiores quantidades de alunos matriculados no país. No ano de 2013, por exemplo, tais carreiras possuem, em conjunto, aproximadamente 1/5 do total de estudantes do país (BRASIL, 2017).

9- No ano de 2012, tornaram-se públicas denúncias de que algumas instituições estavam retardando seletivamente a formatura de alguns estudantes para melhorar o desempenho dos seus cursos no Enade. Assim, com vistas a garantir a validade da amostra, os cursos dessas instituições denunciadas foram desconsiderados no estudo.

10- Com vistas a alcançar acurácia e representatividade, no processo de definição dos cursos que atenderam preponderantemente estudantes de meios populares foram utilizadas composições de duas variáveis: formação da mãe e renda familiar ou tipo de escola do ensino médio. Tal composição de variáveis se justifica na literatura internacional que indica o grau de formação da mãe e a renda média familiar como importantes indicadores sociais dos estudantes e do desempenho escolar (DUNCAN; BROOKS-GUNN, 1999; DESFORGES; ABOUCHAAR, 2003; DAVIS-KEAN, 2005), bem como no evidente vínculo existente entre a origem de meios populares e a frequência no ensino médio em escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2014).

Na sequência, foi realizada uma prospecção de cursos dentro de cada um dos grandes grupos com base no critério de desempenho, selecionando de forma desagregada, por um lado, cursos com *performance* superior e, por outro lado, cursos com *performance* inferior. Tal procedimento consubstanciou, portanto, oito subgrupos de cursos¹¹. Como critério de desempenho dos cursos para a formação de tais subgrupos foi utilizado o IDD contínuo, que varia dentro de uma escala de 0,0 a 5,0 e que busca indicar o valor agregado pelos cursos. Tal procedimento gerou uma seleção total de 87 cursos, sendo 26 cursos de Administração em um universo de 1.663 no Enade de 2009, 17 cursos de Administração em um universo de 1.554 no Enade de 2012, 28 cursos de Direito em um universo de 968 no Enade de 2009 e 16 cursos de Direito em um universo de 951 no Enade de 2012.

Como indicador para avaliação da diferença de desempenho entre os subgrupos de cursos¹² foi utilizada a média da nota bruta no componente específico obtida pelos estudantes concluintes dos cursos no exame – que varia de 0,0 a 100,0. Assim, na comparação limitada aos cursos que atendem preponderantemente jovens de meios populares, separados em subgrupos compostos por conjuntos com *performance* superior e por conjuntos com *performance* inferior, foi possível observar que as médias das notas obtidas pelos estudantes concluintes no componente específico foi significativamente diferente entre os distintos subgrupos, em ambas as edições e para ambas as carreiras (Tabela 3).

Tabela 3 - Desempenho médio dos cursos na nota do componente específico em subgrupos que atenderam preponderantemente estudantes concluintes de meios populares, por *performances* superior e inferior nas carreiras de Administração e Direito – Edições 2009 e 2012 do Enade

Carreira	Ano	Grupo por <i>performance</i>	Quantidade de cursos	Quantidade de estudantes	Média do IDD	Média das notas no CE
Administração	2009	Inferior	13	593	0,91	29,54
		Superior	13	559	3,75	40,69
	2012	Inferior	6	255	0,82	23,62
		Superior	11	396	3,53	36,75
Direito	2009	Inferior	13	938	0,86	43,15
		Superior	15	672	4,01	56,27
	2012	Inferior	9	734	1,32	33,86
		Superior	7	304	3,89	43,88

Fonte: Os autores, com base em microdados do Enade disponíveis em Brasil (2017).

*Obs: IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado contínuo.

CE – Componente Específico do Enade da carreira.

11- Metodologicamente, a formação dos oito subgrupos de cursos seguiu o seguinte algoritmo: 1º seleção, no conjunto de todos os cursos da carreira em questão que realizaram o Enade da edição sob estudo, dos cursos que o grau de formação das mães dos estudantes fazem parte, em média, do quartil mais baixo; 2º seleção, no conjunto especificado na etapa anterior, dos cursos com os 20 melhores IDD e os 20 piores IDD; 3º seleção, no conjunto especificado na etapa anterior, dos cursos que ou fazem parte, em média, do quartil mais baixo de renda familiar ou fazem parte dos 25% que, em média, têm maior incidência de estudantes que frequentaram o ensino médio em escolas estatais.

12- Como o IDD de cada curso é calculado em função do desempenho dos demais cursos com o mesmo perfil (e considera, além das notas, um conjunto amplo de variáveis), o afastamento padronizado e a distribuição normal adotados no processo geram índices próximos às extremidades da escala de graduação estabelecida, ou seja, sempre haverá cursos com IDD baixo (próximo de 0,0) e IDD alto (próximo de 5,0). Assim, para uma melhor avaliação da diferença de *performance* entre os cursos, faz-se necessário o uso de um indicador de desempenho de curso que seja independente do desempenho dos demais cursos, como, por exemplo, a média da nota bruta dos concluintes no componente específico que varia de 0,0 a 100,0, em valor absoluto.

Nas comparações realizadas foram consideradas as notas de 4.451 estudantes de 87 curso de graduação, sendo 41 pertencentes aos grupos dos cursos com *performance* inferior e 46 aos grupos com *performance* superior. Nas quatro comparações realizadas, os estudantes dos subgrupos dos cursos com melhor desempenho obtiveram, em média, mais de 10,0 pontos na nota do componente específico do que os estudantes dos outros subgrupos. Em um dos casos, na edição do ano de 2012, na carreira de Administração, os cursos com *performance* superior alcançaram médias de notas 13,13 pontos mais altas do que os cursos com *performance* inferior. Cálculos estatísticos¹³ realizados sobre tal base evidenciam que as notas obtidas pelos estudantes dos cursos com melhores desempenho foram significativamente maiores que as notas dos estudantes do subgrupo de cursos com *performance* inferior.

Na comparação com as médias obtidas por todos os cursos de cada carreira, considerando nessas médias gerais, inclusive, as notas dos estudantes com alto capital cultural (presentes, em sua maioria, nas melhores instituições estatais e privadas sem fins lucrativos do país), as médias das notas dos estudantes concluintes de meios populares do subgrupo de cursos com *performance* superior foi sempre maior. Na edição de 2009, por exemplo, para a carreira de Administração, enquanto a média nacional foi 37,5, a média dos estudantes de meios populares foi 40,69, e, para a carreira de Direito, enquanto a média nacional foi 52,02, a média dos estudantes de meios populares foi 56,27.

Tais constatações indicam que, não obstante as implicações de condições econômicas e culturais desfavoráveis que não auxiliam em trajetórias escolares, é possível, no âmbito da educação superior brasileira, encontrar cursos que atendem preponderantemente estudantes de meios populares e obtêm desempenho no Enade além do esperado. Por conseguinte, considerando a literatura internacional que indica o *background* e o efeito escola (ou atributos dos cursos) como principais condicionantes do desempenho dos estudantes, bem como as comparações que demonstraram diferenças de *performance* entre subgrupos de cursos com estudantes de perfis semelhantes, torna-se plausível deduzir que cursos podem fazer a diferença e compensarem, em alguma medida, o capital cultural dos estudantes provenientes de meios populares.

Diante de tal constatação, surgem novas questões como, por exemplo: será que além da diferença de *performance* existem diferenças nos atributos de qualidade entre os cursos dos distintos subgrupos? Ou então, será que a percepção e a opinião dos estudantes sobre os atributos dos seus cursos são coerentes com os resultados obtidos pelos mesmos no Enade? Buscar respostas para tais questionamentos é importante na medida em que podem ratificar o apontamento de que cursos podem fazer a diferença para estudantes de meios populares.

13- Testes t de *Student* realizados em amostras da base analisada com o objetivo de verificar a existência de significância estatística entre as diferenças das médias dos subgrupos com *performance* superior e *performance* inferior, resultaram, em todas as quatro comparações consideradas, para 95% de intervalo de confiança, em valor-p <0.000, ou seja, rejeitaram as hipóteses nulas dos testes de forma a demonstrarem a relevância da variação de desempenho entre os estudantes dos distintos subgrupos de cursos (As tabelas utilizadas nos cálculos estão disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>).

A percepção dos estudantes e os atributos dos cursos

Não obstante a inexistência de consensos na área da educação, atualmente existe um amplo reconhecimento acerca da relevância da opinião dos estudantes nos processos de avaliação (MARSH, 2007) e sobre a importância de alguns atributos específicos para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, atributos relacionados aos aspectos (i) qualidade de ensino, (ii) aspectos pedagógicos, (iii) ambiente, (iv) infraestrutura e (v) tamanho de turma frequentemente são empregados em avaliações com estudantes e em investigações sobre eficácia escolar na educação superior (BETTS; MORELL, 1999; BEEKHOVEN; DE JONG; VAN HOUT, 2003; BRUINSMA, 2003). Os questionários aplicados aos estudantes no Enade também abordam atributos relacionados a esses aspectos, possibilitando assim o desenvolvimento de análises sobre características e especificidades dos cursos participantes.

Nas edições dos anos de 2009 e 2012 do Enade, de um total de 54 itens presentes no questionário – que contém questões diversas para os estudantes sobre as suas condições socioeconômica e cultural e suas impressões qualitativas sobre os cursos –, 34 abordaram atributos relacionados aos aspectos de qualidade de ensino, aspectos pedagógicos e infraestrutura. Apenas atributos relacionados ao aspecto ambiente não foram identificados no questionário ou nos dados do Enade (Tabela 4).

Tabela 4 - Relação entre aspectos da eficácia escolar e atributos de cursos no questionário socioeconômico do Enade – Edições dos anos 2009 e 2012

Aspecto	Atributos	Número da questão no questionário
Qualidade de Ensino	Experiência no ensino	42
	Titulação e Regime de trabalho	-
	Didática	51, 52, 53, 54
Aspectos pedagógicos	Organização curricular: sequência do ensino	34, 35, 37, 38, 39, 44
	Políticas acadêmicas para o ensino	40, 43, 49
	Avaliação da aprendizagem	50
	Uso do tempo acadêmico (com estágio, pesquisa e ações comunitárias)	21, 29, 36, 41, 45, 46, 47, 48
Infraestrutura	Ambiente adequado para as aulas teóricas e práticas	22, 23, 25, 26
	Equipamentos	24, 27, 28
	Acervo bibliográfico	30, 31, 32, 33
Tamanho de turma	Turma reduzida	[Base de dados]

Fonte: Os autores, com base em Brasil (2017), Betts; Morell (1999), Beekhoven; De Jong; Van Hout (2003) e Bruinsma (2003).

Assim, com o objetivo de avaliar a coerência entre o desempenho dos estudantes e a percepção dos mesmos sobre os atributos, foi realizada uma comparação entre as opiniões dos graduandos concluintes, contrastando os subgrupos de *performance* superior com de *performance* inferior, no contexto de cada carreira / ano do exame Enade. Nesse sentido, foram computadas as percepções dos 4.451 estudantes da amostra que resultaram em um total de 136 comparações realizadas sobre 34 questões – 5 de qualidade de ensino, 18 de aspectos pedagógicos e 11 de infraestrutura. Dentre todas as comparações realizadas, em

apenas 4 casos os estudantes dos subgrupos com *performance* inferior avaliaram melhor um atributo. Nas demais 132 comparações, os estudantes dos subgrupos com *performance* superior avaliaram os atributos de seus cursos de forma mais positiva.

Nos três aspectos considerados (qualidade de ensino, aspectos pedagógicos e infraestrutura) pelos questionários, a parcela de estudantes que avaliaram positivamente os atributos dos seus cursos foi, proporcionalmente, sempre maior nos subgrupos de cursos com *performance* superior. Por exemplo, nas cinco questões que abordaram qualidade de ensino, a vantagem percentual dos cursos dos subgrupos com *performance* superior foram respectivamente de 10,2% para a questão número 42; 4,7% para a 51; 4,5% para a 52; 6,1% para a 53; e 11% para a número 54 (Tabela 5), resultando em uma média geral de 7% a mais de avaliações positivas.

Da mesma forma, no que se refere às questões sobre aspectos pedagógicos e infraestrutura, as avaliações dos estudantes foram, em geral, mais positivas nos cursos com *performance* superior. Quase 10% a mais de estudantes pertencentes aos cursos com melhores desempenhos avaliaram positivamente os 18 atributos dos aspectos pedagógicos, em cada carreira / ano do exame Enade considerados. Nas 11 questões sobre infraestrutura, enquanto, por um lado, em média, quase 90% dos estudantes dos subgrupos com *performance* superior responderam positivamente às questões, por outro, aproximadamente 70% dos estudantes do subgrupo com *performance* inferior retornaram avaliações positivas.

Tabela 5 - Porcentagem de estudantes que avaliaram positivamente as questões sobre Qualidade de ensino dos seus cursos, por subgrupos com *performance* superior e *performance* inferior nas carreiras de Administração e Direito – Edições dos anos 2009 e 2012 do Enade

Número da questão			42	51	52	53	54
Adm	2009	Inferior	86,5	92,6	91,7	90,6	84,4
		Superior	89,1	94,1	95,7	95,6	91,4
	2012	Inferior	86,2	94,1	95,9	94,7	90,4
		Superior	95,1	96,5	96,8	96,0	95,5
	Dir	2009	Inferior	73,0	86,1	89,4	80,5
Superior			92,4	97,0	98,2	94,5	91,0
2012		Inferior	85,7	92,9	92,9	91,9	84,8
		Superior	95,7	96,9	97,2	96,0	95,5
Diferença média entre subgrupos			10,2	4,7	4,5	6,1	11,0

Fonte: Os autores, com base em microdados do Enade em Brasil (2017).

*Obs: Adm – Cursos da carreira de Administração. Dir – Cursos da carreira de Direito.

Logo, as opiniões e percepções dos estudantes acerca dos atributos dos seus cursos foram coerentes com o desempenho obtidos pelos mesmos no Enade, ou seja, estudantes pertencentes aos subgrupos de melhor desempenho avaliaram mais positivamente os atributos dos seus cursos do que os estudantes dos subgrupos com desempenho inferior.

Tal coerência também foi observada em relação ao que a literatura propugna acerca do tamanho de turma e o desempenho dos estudantes, ou seja, quanto menor for a turma,

melhor a tendência de desempenho. Em todas as comparações realizadas, o tamanho médio das turmas dos cursos dos subgrupos com *performance* inferior sempre foi maior que o tamanho médio das turmas dos cursos dos subgrupos com *performance* superior (Tabela 6).

Tabela 6 - Tamanho médio de turmas em subgrupos que atenderam preponderantemente estudantes concluintes de meios populares, por *performance* superior e inferior nas carreiras de Administração e Direito – Edições 2009 e 2012 do Enade

Carreira	Ano	Grupo	Quantidade de cursos	Quantidade de estudantes	Média do tamanho das turmas
Administração	2009	Inferior	13	593	46
		Superior	13	559	43
	2012	Inferior	6	255	43
		Superior	11	396	36
Direito	2009	Inferior	13	938	72
		Superior	15	672	45
	2012	Inferior	9	734	82
		Superior	7	304	43

Fonte: Os autores, com base em microdados do Enade disponíveis em Brasil (2017).

A carreira de Direito, na edição do ano de 2012 do Enade, foi um exemplo notório de tal relação: o tamanho médio das turmas do subgrupo com melhor desempenho foi de 43 estudantes/turma, enquanto no subgrupo com desempenho inferior foi quase o dobro, com 82 estudantes/turma.

Desta forma, é plausível afirmar que, no contexto do Enade, os cursos com *performance* superior são percebidos pelos seus graduandos concluintes como tendo melhores atributos que os cursos com *performance* inferior, bem como que os tamanhos das turmas apresentam relação inversa com o desempenho dos estudantes. Tais associações entre médias e atributos não provam nexos causais, mas são consistentes com a sugestão de que os cursos considerados na amostra deste estudo podem condicionar um melhor resultado no Enade, ratificando, assim, a literatura que indica os aspectos analisados como importantes para a aprendizagem e o desempenho.

Mesmo reconhecendo as características exploratórias e as limitações para estabelecimento de relações de causa e efeito no presente estudo, as evidências geradas permitem indicar a existência de cursos que podem, em alguma medida, compensar o capital cultural e o *background* e, por conseguinte, proporcionar uma aprendizagem e um desempenho para além do esperado para o perfil dos seus estudantes. Pois, de fato, quando existem diferenças observáveis de *performance* entre cursos que atendem estudantes de um mesmo perfil socioeconômico e cultural e que um conjunto de atributos de qualidade são melhores avaliados justamente pelos estudantes dos cursos com desempenho superior, parece pertinente considerar que cursos de graduação podem estar fazendo alguma diferença.

Conclusão

A significativa expansão do acesso à educação superior das últimas décadas, além dos aspectos positivos, também tem gerado novas demandas em termos de políticas educacionais. Em países em desenvolvimento como o Brasil, a massificação dos sistemas tornou-se especialmente desafiadora visto que as desigualdades sociais e seus consequentes atrasos educacionais complexificam o acesso dos estudantes sem formação básica adequada para o nível superior de ensino. Nesses contextos, apesar de não serem únicos, o fato dos principais fatores condicionantes do desempenho serem o capital cultural e o *background* dos estudantes, amplia consideravelmente a importância de melhorar a equidade dos sistemas nacionais.

Diante de tal cenário, o presente trabalho procurou investigar se os cursos de graduação brasileiros podem compensar as fragilidades dos estudantes de meios populares. Fazendo uso de uma das maiores bases de dados do mundo sobre educação superior, procedemos a prospecção da existência de cursos que apresentam desempenho além do esperado e a análise das percepções dos estudantes sobre os atributos de qualidade desses mesmos cursos. Pela própria característica de estudo exploratório, não se teve a pretensão de encontrar nexos causais, mas apontamentos de associações entre cursos de estudantes com o mesmo perfil, atributos dos cursos e bom desempenho em exames.

Nos casos analisados, independente da carreira e da edição do Enade, não obstante a amostra se restringir a cursos frequentados por estudantes de meios populares, foi possível constatar desempenhos significativamente superiores para grupos de cursos específicos, bem como coerência entre as percepções dos estudantes acerca da qualidade dos seus cursos e a *performance* dos mesmos. Assim, as análises desenvolvidas da dimensão de processo (aspectos da qualidade dos cursos) e da dimensão de saída (resultados nos exames) permitem argumentar em favor da possibilidade de graduações conseguirem compensar, em alguma medida, defasagem de capital cultural e de *background* de estudantes menos favorecidos.

Mesmo não ignorando a complexidade da mente humana e as incontáveis possibilidades de variações ambientais em que cada um dos bilhões de homens e mulheres podem nascer e crescer, o que praticamente impossibilita generalizações e indicações de padrões universais para a educação, destacamos a importância do desenvolvimento de investigações que envolvam estudantes de meios populares e cursos que podem fazer a diferença para tal perfil. Afinal, como evidenciado, podem existir possibilidades, especialmente no contexto de países em desenvolvimento, para que as políticas de educação superior ampliem a qualidade e equidade dos sistemas e, por conseguinte, contribuam mais efetivamente com a redução da exclusão e das desigualdades, infelizmente ainda presentes em dimensões não civilizatórias nesses países.

Referências

ALTBACH, Philip G. **Global perspectives on higher education**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2016.

ANDERSON, Gordon; BENJAMIN, Dwayne; FUSS, Melvyn A. The determinants of success in university introductory economics courses. **The Journal of Economic Education**, v. 25, n. 2, p. 99-119, 1994.

BALBACHEVSKY, Elisabeth; SAMPAIO, Helena. Brazilian postsecondary education in the 21st century: a conservative modernization. In: ATLBACH, Philip; REISBERG, Liz; de Wit, Hans (Ed.). **Responding to massification: differentiation in postsecondary education worldwide**. Rotterdam: Sense, 2017. p. 155-165.

BEEKHOVEN, Sandra; DE JONG, U.; VAN HOUT, H. Different courses, different students, same results? An examination of differences in study progress of students in different courses. **Higher Education**, v. 46, n. 1, p. 37-59, 2003.

BETTS, Julian R; MORRELL, Darlene. The determinants of undergraduate grade point average. **Journal of Human Resources**, v. 34, n. 2, p. 268-293, 1999.

BERTOLIN, Júlio C. G. O (des)governo na expansão da educação superior brasileira: da inoperância do Estado à supremacia da lógica do mercado. **Perspectiva** (UFSC), v. 31, n. 3, p. 1043-1063, 2014.

BERTOLIN, Julio C. G.; MARCON, Telmo. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira - Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 105-122, 2015.

BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école en la culture. **Revue Française de Sociologie**, v. 7, n. 3, p. 325-347, 1966.

BRASIL. Presidência da República. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5**. Brasília, DF: Presidência da República. CDES, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Enade**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BROOKOVER, Wilbur B. et al. **School social systems and student achievement: schools can make a difference**. New York: Praeger, 1979.

BRUINSMA, Marjon. **Effectiveness of higher education: factors that determine outcomes of university education**. 2003. Tese (Doutorado) - University of Groningen, 2003.

COHN, Elchanan et al. Determinants of undergraduate GPAs: SAT scores, high-school GPA and high-school rank. **Economics of Education Review**, v. 23, n. 6, p. 577-586, 2004.

COLEMAN, James S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

DATA POPULAR. **Classes sociais e ensino superior**. São Paulo: Instituto Data Popular, 2010.

DAVIS-KEAN, Pamela E. The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. **Journal of family psychology**, v. 19, n. 2, p. 294, 2005.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE; PLOWDEN, Lady. **Children and their primary schools: the report: a report of the central advisory council for education**. v. 1. [s. L.]: HM Stationery Office, 1967.

DESFORGES, Charles; ABOUCHAAR, Alberto. **The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a review of literature**. London: DfES, 2003.

DIAS, Diana et al. The democratization of access and success in higher education: the case of Portugal and Brazil. **Higher Education Management and Policy**, v. 23, n. 1, p. 23-42, 2011.

DUNCAN, Greg J.; BROOKS-GUNN, Jeanne (Ed.). **Consequences of growing up poor**. New York: Russell Sage Foundation, 1999.

EDMONDS, Ronald. Effective schools for the urban poor. **Educational Leadership**, v. 37, n. 1, p. 15-24, 1979.

HANUSHEK, Eric A.; WÖBMAN, Ludger. **The role of education quality in economic growth: policy research working paper 4122**. Washington, DC: World Bank. Human Development Network, Education Team, 2007.

MACBEATH, John; MORTIMORE, Peter. **Improving school effectiveness**. Berkshire: McGraw-Hill Education, 2001.

MACGILCHRIST, Barbara; REED, Jane; MYERS, Kate. **The intelligent school**. London: Sage, 2004.

MARSH, Herbert W. Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In: PERRY, Raymond; SMART, John C. (Ed.). **The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective**. Netherlands: Springer, 2007. p. 319-383.

MASSI, Luciana; VILLANI, Alberto. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 4, p. 975-992, 2015.

MORCHE, Bruno. Inclusión y exclusión en el sistema educativo: la expansión de la educación superior en Brasil, India y China. **Revista Mad**, n. 27, p. 44-52, 2012.

MORTIMORE, Peter. Can effective schools compensate for society? In: HALSEY, A. H. et al. (Ed.) **Education: culture, economy, society**. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 476-487.

NOBLE, Kimberly G. et al. Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. **Nature Neuroscience**, v. 18, n. 5, p. 773-778, 2015.

NUSSBAUM, Martha C. **Not for profit: why democracy needs the humanities: why democracy needs the humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010.

PARK, Kang H.; KERR, Peter M. Determinants of academic performance: A multinomial logit approach. **The Journal of Economic Education**, v. 21, n. 2, p. 101-111, 1990.

REYNOLDS, David et al. An introduction to school effectiveness research. In: TEDDLIE, Charles; REYNOLDS, David (Ed.). **The international handbook of school effectiveness research**. London: Falmer Press, 2000. p. 3-25.

SAMMON, Pam; HILLMAN, Josh; MORTIMORE, Peter. Key characteristics of effective schools. **A review of school effectiveness research**. London: Instituto de Educación/OFSTED, 1995.

SANTOS, Nálbia de Araújo. **Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis**. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHENDEL, Rebeca; MCCOWAN, Tristan. Higher education and development: critical issues and debates. In: MCCOWAN, Tristan; UNTERHALTER, Elaine (Ed.). **Education and international development: an introduction**. London: Bloomsbury, 2015. p. 275-294.

SILVA, Marjorie Cristina Rocha da. **Validade do ENADE para avaliação da qualidade dos cursos: modelo de rasch e multinível**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Francisco, São Paulo, 2011.

SMITH, Emma. Can higher education compensate for society? Modelling the determinants of academic success at university. **British Journal of Sociology of Education**, ahead-of-print, p. 1-23, 2015.

SMITH, Jeremy; NAYLOR, Robin. Determinants of degree performance in UK universities: a statistical analysis of the 1993 student cohort. **Oxford Bulletin of Economics and Statistics**, v. 63, n. 1, p. 29-60, 2001.

SOUZA, Emerson Santana de. **ENADE 2006: determinantes do desempenho dos alunos do curso de ciências contábeis**. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasília, DF, 2008.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **The new dynamics of higher education and research for societal change and development: World Conference on Higher Education**. Paris: UNESCO, 2009.

Recebido em: 18.09.2017
Modificações em: 06.02.2018
Aprovado em: 20.02.2018

Julio Bertolin é doutor em educação e mestre em ciência da computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor titular da Universidade de Passo Fundo (UPF) e realiza pesquisas sobre avaliação e políticas educacionais na educação superior.

Alberto Amaral é doutor em química pela Universidade de Cambridge, ex-reitor da Universidade do Porto, membro do Center for Research in Higher Education Policies (CIPES) e preside a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) de Portugal.

Leandro Almeida é doutor em psicologia pela Universidade do Porto, professor catedrático de psicologia da educação no Instituto de Educação da Universidade do Minho, ex-vice-reitor da Universidade do Minho e foi membro do Conselho Nacional de Educação de Portugal.